



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Haas, Celia Maria

A formação interdisciplinar de professores: um encontro com Paulo Freire

EccoS Revista Científica, vol. 9, núm. 1, janeiro-junho, 2007, pp. 75-96

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71590105>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES: UM ENCONTRO COM PAULO FREIRE

Celia Maria Haas

Professora do Programa de
Pós-Graduação (Mestrado em
Educação) – Unicid.
São Paulo – SP [Brasil]
celiamhaas@uol.com.br

As investigações conduzidas debruçam-se sobre as possibilidades de formação e aprendizagem que ocorrem com base no projeto pedagógico interdisciplinar, construído em parceria com docentes, alunos e, algumas vezes, com a instituição. Assim, neste texto, propõe-se uma reflexão sobre a construção do projeto pedagógico de formação de professores, em constante diálogo com o pensamento de Paulo Freire, ao destacar que o compromisso com essa formação precisa ser explicitado em programas que possibilitem a construção de novas maneiras de ensinar e aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Interdisciplinaridade. Paulo Freire. Projeto pedagógico. Universidade particular.

1 Introdução

Nosso encontro com Paulo Freire ocorreu em 1980, quando participávamos de um projeto inovador, à época, na Fundação do Bem-Estar do Menor, em Mato Grosso, Brasil. Na ocasião, os dirigentes da Fundação propuseram ao Governo do Estado e à Fundação Nacional (do Bem-Estar do Menor) o projeto denominado “Ações Preventivas”, com programas de caráter socioeducacionais e de saúde nos bairros periféricos e pobres da capital do Estado, para, antecipando-se à intervenção, evitar a precoce marginalização de crianças e adolescentes.

As obras *Educação como prática de liberdade* e *Pedagogia do oprimido* tornaram-se a sustentação de nossas práticas, pois as queríamos revolucionárias. Temos a certeza de que nessa leitura encontramos a motivação, os desafios, os incentivos e, sobretudo, a fé. Executamos ações bastante ingênuas, mas, sem dúvida, comprometidas com a luta dos deserdados sociais. As experiências vividas dramaticamente são aquelas da juventude, as quais acreditamos ser capazes de mudar o mundo, que resultaram em uma constante e recorrente preocupação com a formação docente e a gestão acadêmica. Hoje, com base no que aprendemos, buscamos constantemente espaços educativos, nos quais diferentes vivências têm marcado a caminhada.

Freire enfatizou as conexões necessárias, essenciais entre a aprendizagem e a realidade de quem aprende: aprender a ler o mundo, aprender a escrever a história, o diálogo, a codificação, decodificação, etc. Todas essas são noções e princípios fundamentais na obra de Paulo Freire. Existe um vínculo essencial entre aprender e a realidade. (TORRES, 2000, p. 153).

Nessa perspectiva, desenvolvemos as proposições dos cursos de formação de professores, comprometidos com a prática da liberdade e da interdisciplinaridade.

2 “O sentido interdisciplinar de tomar a palavra significa com ela assumir o projeto em todas suas possibilidades, impossibilidades e transgressões.” (HAAS, 1998, p. 165).

Nossas preocupações concentram-se na universidade privada, por estar atuando nela e, muitas vezes, verificar que as críticas a ela dirigidas desconsideram seu papel na organização social e, fundamentalmente, na formação de professores para o ensino básico e superior. Portanto, nosso investigar tem se debruçado sobre o experimentar e refletir quais as possibilidades de formação e aprendizagem que tem como base o projeto pedagógico interdisciplinar, construído em parceria com docentes, alunos e, algumas vezes, com a instituição.

Paulo Freire (2000, p. 125) pensa “[...] a educação, como ação especificamente humana, como um ato de intervenção no mundo [...]”, afirma que para a educação não ser

[...] uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê. (FREIRE, 2000, p. 125).

Reconhecemos que nas universidades privadas existe espaço para proposições inovadoras de cursos de formação de professores; assim, ocupamo-nos em tentar construir propostas de formação, em que a reflexão constante possibilite a prática interdisciplinar sustentada na pesquisa e docência.

A exigência de qualidade da educação é uma preocupação presente no cenário mundial, desse modo, a universidade tem aberto espaço à reorganização das políticas de graduação, principalmente para a formação de professores.

Há muito atuando como docente e responsável por cursos de formação de professores, sentíamos que se estava perdendo o rumo, pois, nesses cursos, as licenciaturas e, em especial, a Pedagogia, haviam chegado a uma condição em que não formavam bacharéis, tampouco os professores. Infelizmente, os alunos não possuem um manual de orientação que lhes permita informar o que erramos ou acertamos, ou como fazer para colocá-los em funcionamento adequadamente. Ao sentir a necessidade de clarear as possibilidades de uma formação de professores comprometida com as proposições de Paulo Freire, estávamos convencidos de que a apropriação de suas idéias era indispensável e que sua contribuição ao nosso próprio processo de formação era inegável. Nesse contexto, um movimento interdisciplinar se impunha: procurar os pressupostos que sustentem a prática e a compreensão teórica nas propostas de formação de professores que tivemos a possibilidade de organizar.

3 “Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper; por tudo isso, nos fizemos seres éticos.” (FREIRE, 2000, p. 36).

A qualificação profissional e a respectiva titulação determinaram nossa opção por São Paulo, onde esses programas eram oferecidos. Na bagagem, trazíamos, como experiência profissional, nossa atuação em instituições de assistência ao menor, hoje chamadas de crianças e adolescentes, com um trabalho educacional de relevante significância, tanto política quanto de formação desses alunos nas competências cognitivas.

Naquele projeto, reconhecíamos um aspecto, entre outros, retomado com certa insistência ao longo de nossa trajetória profissional: a necessidade da formação de professores que lhes assegurasse as condições de trabalhar com sensibilidade e prazer, com alunos tão diferentes entre si e considerados, muitas vezes, socialmente inferiores.

Essas condições parecem, ainda hoje, essenciais aos professores que acreditam na educação como um caminho possível à transformação social, pois, como afirma Paulo Freire, “[...] a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queria, nem tampouco é a perpetuação do *status quo* porque o dominante o decreta [...] o educador pode demonstrar que é possível mudar [...]” (FREIRE, 2000, p. 126).

No projeto, criamos uma dinâmica de ação pedagógica envolvendo todos os professores, instrutores, funcionários, alunos, familiares e direção. Com uma clara intenção política e interdisciplinar, foi possível construir um processo de formação continuada. Cada professor, cada instrutor, cada funcionário construía novas tentativas em cima de velhos métodos para possibilitar a aprendizagem dos alunos. O trabalho coletivo e a criação do novo pautado no velho representaram mais um aspecto retomado na concepção dos cursos de formação de professores.

No entanto, essas escolhas eram realizadas de acordo com as histórias de vida e origens de cada um, mediadas pelo grupo, como espaço de formação. Não havia um caminho único, mas um incentivo constante para troca e experimentação. A busca por alternativas possibilitou, ora repetir, ora romper com o discurso oficial da instituição. Nessa constante ambigüidade, identificamos com a luta dos que, como nossos alunos, são os excluídos.

Paulo Freire e Shor (1990) alertam para que não caiamos na falsa idéia do poder do professor e afirmam que

[...] antes de mais nada, é preciso esclarecer que o seu trabalho, a sua atividade não será suficiente para mudar o mundo. Para mim,

esta é a primeira coisa: não idealizar a tarefa educacional. Mas ao mesmo tempo é necessário reconhecer que, ao fazer alguma coisa dentro do espaço da escola, você pode fazer boas contribuições. Temos mais ou menos claros nossos limites como educadores. Ir muito além dos limites pode assustar as pessoas com quem queremos mudar a realidade; em segundo lugar e, necessariamente, eu precisaria melhorar minha humildade, “vis-à-vis” os alunos, trabalhando com eles, não como tática, mas como necessidade; em terceiro lugar, devo esclarecer que preciso re-aprender o que acho que sei, na medida em que os educandos conhecem juntos “comigo e entre eles”; em quarto lugar, também tenho que ser mais ou menos crítico a respeito de como nossa sociedade funciona. Preciso de uma compreensão crítica das próprias formas de funcionamento da sociedade, para poder entender como a educação, na qual estou envolvido, funciona no contexto global e no contexto de sala de aula. É um erro separar a dinâmica global da mudança social da nossa prática educacional. (FREIRE; SHOR, 1990, p. 213-214).

A superação das dificuldades vivenciadas no dia-a-dia foi possível pelo exercício da interdisciplinaridade, porque esta tem, como primeiro passo, a eliminação de barreiras entre pessoas e a necessidade do diálogo. Em uma proposta pedagógica interdisciplinar construída coletivamente, há uma opção consciente pela busca de caminhos para o diálogo, para troca, e com o intuito de firmar parcerias. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade permitiu que ultrapassássemos os limites da sala de aula e adentrássemos o espaço social dos alunos e da equipe que ali atuava, possibilitando ao grupo o encontro com suas histórias de vida.

Essas experiências acrescentadas de outras ao longo do caminho, apontavam que na re-construção do cotidiano podíamos compreender as contra-

dições e possibilidades de uma prática pedagógica interdisciplinar. Logo, o grande desafio era tentar implementar os projetos pedagógicos interdisciplinares na formação dos professores.

4 “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.” (FREIRE, 2000, p. 137).

As práticas interdisciplinares impõem um novo relacionamento entre professores e alunos. O professor não é mais aquele que transmite conhecimento ao aluno, mas que o auxilia a descobrir, construir e apropriar-se dos saberes necessários para uma ação consciente no mundo, porque a “[...] prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade [...]” (FREIRE, 1992, p. 9).

Na formação do professor atento e com uma escuta sensível às condições dos alunos, a recuperação dos sentidos, do encantamento e da magia tornam-se urgentes para resgatar aspectos essenciais do ato de aprender e da prática docente. Para Fazenda, “[...] os sentidos não podem pedir demissão da escola, pois sua ausência poderia criar um mundo sem colorido, sem brinquedo, sem lúdico, sem criança e sem felicidade [...]” (FAZENDA, 1994, p. 45).

Na tentativa de trazer para o espaço escolar os sentidos, foi proposta uma formação interdisciplinar de professores, pautada no princípio norteador da docência-pesquisa. A unidade docência e pesquisa é também uma tentativa de integração da teoria com a prática em busca da formação que possibilite ao professor atuar consciente de suas escolhas e caminhos traçados. As salas de

aula podem transformar-se em lugares onde existe voz, afeto, espaço e troca, permitindo a construção dos sujeitos coletivos.

Para Silva, “[...] o sujeito coletivo tende a expandir-se em sua ação no ambiente e isso ocorre mediante a comunhão de juízos que se amplia e à qual aderem novas pessoas.” (SILVA, 2004, p. 126).

5 “A dignidade do meu silêncio e do meu olhar que transmitem meu protesto possível.” (FREIRE, 2000, p. 137).

Há tempos a formação e a atuação dos professores vêm sendo uma preocupação recorrente nas discussões internacionais. Na tentativa de formá-los adequadamente, amplas reformas estão ocorrendo para implantar políticas educacionais e, até onde sabemos, buscam também garantir-lhes carreira e salários condizentes com os projetos nacionais.

No Brasil, um esforço na direção de pensar uma nova formação do professores está sendo feito, mas ainda não foi acompanhado da urgente e necessária reformulação dos planos de carreira docente em todos os níveis de ensino. A questão salarial não é tratada e, com esse vazio, corremos o risco de mais uma vez reformar as ações de formação de professores, trocando velhas práticas por novos nomes.

A formação do professor, discurso recorrente tanto nas políticas públicas quanto na sociedade, mostra-se cada vez mais complexa e desafiadora. Vale lembrar, como afirma Paulo Freire, que “[...] gostaria de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àqueles e àquelas que se acham em formação para exercê-la [...]” (FREIRE, 2000, p. 16).

Vivemos hoje, no Brasil, o resultado da grande expansão das redes de ensino, decorrente de diferentes movimentos em favor da escola pública e gratuita para todos, que trouxe a exigência de um número cada vez maior de professores. Essa propagação, no entanto, não foi acompanhada do aumento do número de professores com formação adequada para atender às novas demandas da sociedade. Diante dessa inadequação, existe a constante crítica às escolas por não atenderem às necessidades da formação dos alunos que as procuram.

Embora a educação esteja presente, como prioridade, em todos os discursos políticos, as ações concretas dos governos não revelam consistência e comprometimento na efetivação de um novo plano de carreira, aliado à implementação de políticas públicas para formação de professores. Apesar do esforço aparente em prol da definição de medidas coerentes para a educação, o plano da carreira docente, voltado aos professores da educação básica, instrumento fundamental para uma remuneração justa, para fixação e qualificação docente, não é priorizado. Mas, como afirma Paulo Freire,

[...] gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2000, p. 60).

Cabe, portanto, às instituições formadoras de professores garantir aos futuros mestres que tenham a adequada formação – apesar da ausência de planos de carreira – que propicie a eles trilhar um caminho para a superação das atuais condições “[...] materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos.” (FREIRE, 2000, p. 60).

6 “Mulheres e homens somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender.” (FREIRE, 2000, p. 77).

As mudanças sociopolíticas, econômicas e tecnológicas pelas quais passamos vêm ocasionando diferentes crises, inclusive nos paradigmas educacionais, pois a educação sofre diretamente as questões postas por essas mudanças e não pode furtar-se a olhá-las. Entretanto, não basta só olhar, pois os profissionais que atuam no setor de educação estão sendo obrigados a rever seus modelos e paradigmas, buscando um novo modo de formar professores;

[...] por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 2000, p. 77).

Os fundamentos legais que hoje definem a formação de professores estão na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e nas legislações complementares. Algumas vezes, com excessivo zelo, os responsáveis pelas políticas públicas reduzem, com normalizações complementares, o que a própria LDBEN ampliou.

A legislação define e orienta a nova estrutura de formação de professores, mas sabemos também que o impacto das novas políticas públicas de formação levará anos para se fazer perceber nos sistemas de ensino básico. Mais do que a simples reorganização do sistema formador de professores, a educação superior, *locus* de formação inicial, deverá estar atenta para oferecer propostas de formação que alcancem e transformem o cotidiano escolar. A sala de aula é um espaço que a legislação não alcança, a não ser pela atuação

comprometida e capaz dos professores, pois são eles que viabilizam a educação na sala de aula.

Entre as novidades que a LDBEN trouxe, uma das mais significativas é a criação de cursos específicos de nível superior destinados à formação de professores, à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental.

Em seu artigo 62, estabelece que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Mas no § 4º do artigo 87 é afirmado que até o final da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (LDBEN, 1993).

No artigo 63, diz: “Os Institutos Superiores de Educação (ISE) mantêm: I – cursos formadores de profissionais para educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes de educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.” Para o Conselho Nacional de Educação (CNE), não só os ISEs poderão oferecer o curso normal superior, mas também as universidades, faculdades, faculdades integradas ou as escolas superiores. O artigo 3º da Resolução nº 1, de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, diz:

Art.3º Os institutos superiores de educação poderão ser organizados:

- I – como instituto superior propriamente dito, ou em faculdade, ou em faculdade integrada ou em escola superior, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;

- II – como unidade de uma universidade ou centro universitário, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas;
- III – como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição.

No parágrafo único do mesmo artigo, é reforçada a necessidade de uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, responsável pela articulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores.

Em qualquer hipótese, os institutos superiores de educação contarão com uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, que será responsável por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos dos cursos.

Parece objetivo dessa resolução reafirmar a importância e o destaque com que a formação de professores deverá contar nas instituições de educação superior. O projeto institucional para formação de professores resultará no ISE que servirá de base aos projetos pedagógicos específicos de cada curso, tanto no normal superior quanto nas licenciaturas e demais programas de formação de professores.

A criação de cursos normais superiores foi justificada pela necessidade de uma revisão profunda e conseqüente renovação dos cursos e programas de formação inicial dos professores. A demanda atual parece exigir cursos de formação com projetos pedagógicos próprios, que contemplem o equilíbrio entre as matérias pedagógicas e o domínio necessário do conteúdo referenciado nas diretrizes e parâmetros curriculares para a educação básica; a articulação necessária entre teoria e prática e o cumprimento da carga horária destinada aos estágios distribuída ao longo do período de formação.

Os objetivos dessa política de formação de professores é desenvolver um educador que saiba lidar com as diferenças individuais de seus alunos e adotar

metodologias diversificadas, além de assegurar uma formação que possibilite ao profissional da educação ser capaz de refletir constantemente sobre a prática escolar, compartilhar experiências e conquistas e enfrentar dificuldades, rompendo, assim, com uma visão individualista de formação e de exercício profissional.

Nesse contexto, instala-se uma longa discussão e oposição à criação dos Institutos Superiores de Educação, que retiraram do curso de Pedagogia a hegemonia sobre a formação dos professores para educação infantil, educação básica e educação especial. Finalmente, em dezembro de 2005, quase dez anos após a aprovação da LDBEN n. 9394/96, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, estabelecidas pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, e define a destinação, conforme estabelece no artigo 4º.

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Os cursos normais superiores foram instituídos pela Lei nº 9394/96 e deveriam ser oferecidos pelos ISEs. Assim, sem revogá-los em seu texto, joga-os ao esquecimento ao estabelecer que a formação de professores para a educação básica e infantil é função da Pedagogia, como disciplina o artigo a seguir:

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

Todavia, nossa proposta aqui é tratar das possibilidades experimentadas para formação interdisciplinar de professores e será nessa direção que caminharemos.

7 “A esperança de que professor e alunos, juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.” (FREIRE, 2000, p. 80).

No entanto, com a possibilidade de rever os projetos pedagógicos dos cursos da área de formação de professores, em uma universidade particular, aceitamos o desafio e, em conjunto com os professores e coordenadores dos respectivos cursos e sustentados por uma escuta cuidadosa dos alunos e comunidade na qual a universidade se inscreve, partimos para sua reformulação. A reformulação proposta é uma tentativa de apresentar um projeto pautado nos pressupostos das políticas públicas de formação de professores e dos estudos feitos que apontem a urgência na revisão desses cursos e que dêem início ao processo de construção de propostas de formação de professores voltadas à interdisciplinaridade.

A primeira exigência para construção e/ou reformulação do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores é pensá-lo com base no projeto institucional ou, pelo menos, de acordo com os compromissos dos gestores, professores e alunos. A segunda é incorporar as discussões apontadas pela legislação sobre a formação de professores. A terceira diz respeito à necessidade de refletir, o que já é realizado pelos professores e alunos dos cursos de formação mantidos pela instituição. Isso tudo para reconhecer as experiências bem-sucedidas, desvelar os aspectos inadequados e ampliar as possibilidades de uma formação que desenvolva as competências necessárias aos futuros professores.

O destaque está nas atividades de pesquisa, envolvendo os alunos como investigadores de sua própria prática, pautada no princípio da docência-pesquisa, entendendo-o como condição para o desenvolvimento crítico e criativo do trabalho pedagógico, sustentado pela unidade teoria e prática, com o objetivo da produção e socialização do conhecimento.

Na proposta, procura-se desenvolver uma formação interdisciplinar, refletida na construção da estrutura curricular apoiada por Gatti, quando afirma que

[...] os cursos são concebidos como construções de rede de conhecimentos curriculares em interação com a rede de conhecimento do aluno, envolvendo vivências, reflexões, práticas e pesquisas, que, espera-se, gerem ressonância sobre o saber, o agir e o ser dos licenciados. (GATTI, 1997, p. 72).

Uma das críticas feitas aos cursos de formação de professores diz respeito à falta de conhecimento do conteúdo a ser trabalhado na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, assim como do desenvolvimento infantil, em razão de o conhecimento do cidadão-criança com o qual o professor trabalha, cotidianamente, não ser tratado com o devido cuidado.

As etapas do desenvolvimento são diferentes no universo infantil de zero a 11 anos, exigindo que o conteúdo teórico seja trabalhado com profundidade em sala de aula e também em oficinas e seminários que cumprem função importante, atendendo ao disposto na atual legislação quando trata das atividades de aprofundamento e diversificação de estudo integradores que podem ser o momento privilegiado de pesquisas e flexibilizar os currículos, às vezes, excessivamente fechados.

A interdisciplinaridade, que compreende a busca constante de novos caminhos, outras realidades, novos desafios, ousadia de investigar e construir, perpassa pela formação horizontal e vertical e ultrapassa a mera escuta descomprometida. A possibilidade do olhar interdisciplinar, atento e comprometido, pode recuperar a magia das práticas docentes, a essência dos movimentos, a erudição, a reflexão e, sobretudo, a habilidade investigativa.

Essa opção por uma formação interdisciplinar está refletida na construção das matrizes curriculares, instrumento legal que demonstra o enten-

dimento do que os formadores consideram indispensável à formação dos professores.

Na concepção dos cursos de formação de professores, a avaliação, vivida como prática e conhecida como teoria, é indispensável. Nesse processo, os futuros professores vivenciarão a prática de uma avaliação que visa a reconhecer, com honestidade e objetividade, as possibilidades dos alunos, pondo em discussão, inclusive, a escolha profissional feita por eles. Desse modo, ser professor exige condições especiais que devem ser reconhecidas pelos futuros docentes. Não são todos que podem ser professores, mas existem outros espaços em educação carentes de profissionais bem formados que poderão e deverão ser ocupados pelos educadores.

Na proposta de formação elaborada, foram estabelecidos como objetivos gerais:

- a) Formar um professor que pense sua prática numa perspectiva interdisciplinar e, a partir dessa compreensão, coloque sua ação pedagógica como objeto de permanente análise;
- b) Habilitar o educador-pesquisador com subsídios teórico-metodológicos que discutam os aspectos dos saberes que fazem parte da docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão sobre a prática;
- c) Situar historicamente o professor no contexto das implicações e mudanças exigidas sobre o ensino, decorrentes da presença social das inovações tecnológicas;
- d) Formar um professor capaz de refletir sobre o contexto atual que impõe e exige uma formação mais humana, pluralista, crítica e solidária;
- e) Formar o professor-pesquisador em sua prática pedagógica, que perceba limites e potencialidades para uma constante reavaliação e reelaboração do planejamento educacional;
- f) Vivenciar a pesquisa da própria prática desde o início do curso, de modo que experencie competências fundamentais para atuação do-

cente e desenvolva a atitude de permanente avaliação e formação continuada;

g) Habilitar o professor para estruturar a comunicação e a expressão, a fim de facilitar as relações interpessoais;

h) Capacitar o professor a explorar a unidade teoria e prática;

i) Formar o professor crítico e autocrítico que adquira ou reconstrua habilidades para assumir, de forma comprometida e responsável, o processo de ensino-aprendizagem e

j) Formar o professor que consiga perceber a força de sua ação na transformação, seja ela no âmbito do indivíduo ou do coletivo.

8 “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala ‘com’ ele.” (FREIRE, 2000, p. 128).

O resgate dos sentidos na formação dos professores está presente no encaminhamento da reformulação dos projetos pedagógicos, pois entendemos que a ausência dos sentidos talvez pudesse ter sido ocasionada pela dissociação entre teoria e prática. Assim, a interação entre teoria educacional e prática pedagógica nos cursos de formação de professores foi recorrentemente trabalhada.

Por prática, compreendemos a ação docente cotidiana, na relação interativa de construção profissional de seus alunos, e também a interação sistematizada com a realidade educacional, por meio de estudos dirigidos, atividades programadas, oficinas, estágios supervisionados e programas de extensão e pesquisa. Por atividade teórica, entendemos todas as que se reportam à realização de reflexões temáticas, de acordo com os programas propostos, sistematizados em reflexões individuais e coletivas.

Considerando que o corpo docente está em permanente formação, a interação entre teoria e prática não se limita aos alunos, mas expande-se dialeticamente ao fazer docente dos professores dos cursos superiores. No entanto, todos os envolvidos nos cursos de formação de professores percebem que os avanços na práxis educativa são alcançados pela legitimação e pelo reconhecimento dos projetos de ação docente, pela permanente articulação entre ação-reflexão-ação de cada um, em suas disciplinas, fortalecidos por uma ampliação dos trabalhos coletivos desenvolvidos.

Ao reconhecer-se que a tarefa de sistematizar a leitura que fazemos da realidade educacional brasileira, mediada pelo conhecimento produzido pelos pesquisadores da área, encontra limitações muito concretas na apropriação dos conceitos trabalhados, nas limitações de tempo e no acúmulo das tarefas diárias, verifica-se que esses fatores dificultam a disponibilidade para o pensar a educação de ontem e hoje e o engajamento em propostas alternativas para o futuro.

Para tentar superar os obstáculos vividos pelos docentes das instituições particulares de ensino superior, tem sido de fundamental importância a existência de formas de organização do trabalho pedagógico em redes e núcleos, envolvendo reuniões e encontros sistematizados dos docentes e discentes. Para tanto, as universidades privadas devem, urgentemente, propor planos de carreiras docentes com contratos por jornadas e não por hora-aula, pois o desafio da formação de professores é grande e exige várias frentes de trabalho docente-discente, para enfrentar e superar as limitações concretas dos sujeitos históricos que somos, como aluno e professor.

9 Consideração finais

Paulo Freire é um dos parceiros constantes na discussão e no encaminhamento das propostas de cursos de formação de professores interdisciplinares. Entre os inúmeros pontos convergentes, destacamos, para finalizar,

os que têm provocado inquietação e desassossego permanente na busca de alternativas para uma formação de professores capazes de enfrentar, interdisciplinarmente, as vicissitudes dessa profissão (de fé).

A opção pela interdisciplinaridade nos leva a propor uma formação de professores comprometidos com a transformação social, em busca da justiça, da ética, da distribuição de renda, da socialização de conhecimento, da melhoria da qualidade de vida, de uma educação que garanta instrumentos de luta aos socialmente desfavorecidos. Essa proposição aproxima-se dos compromissos recorrentemente manifestados por Paulo Freire, e com a contribuição das reflexões por ele elaboradas, ampliam-se as condições de ir em direção de uma efetivação, de uma prática, de uma ação pedagógica revolucionária.

A constante amorosidade na fala e na ação de Paulo Freire remete-nos à busca da interdisciplinaridade, da magia, do encantamento, dos sentidos, do movimento; enfim, dos domínios esquecidos da essência do ato de aprender.

A compreensão de que a docência ocorre na relação com o discente e, portanto, para Paulo Freire e para a interdisciplinaridade, não há docência sem “discência”, o autor afirma que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]” (FREIRE, 2000, p. 25). E interdisciplinarmente afirmamos que o ensino é uma relação humana que tem valor em si mesma, pois a própria relação é educativa à medida que aprendemos com o outro, no espaço relacional, muito mais do que simplesmente o conteúdo tratado.

Por isso, tem parecido ser fundamental, primeiro, reconhecer os limites do ser professor e, segundo, identificar sua amplitude, que é cada vez maior, conforme as possibilidades das relações que se estabelecem em sala de aula. A docência responsável tem, sem dúvida, o compromisso com o conhecimento, com a pesquisa, com o rigor, com a erudição, com o exemplo, com a criticidade, com o novo, com a estética e a ética.

Para Paulo Freire, é preciso “[...] saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua cons-

trução [...]” (FREIRE, 2000, p. 52). Ainda encontramos a afirmação de que “[...] como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação.” (FREIRE, 2000, p. 53). Um conhecimento deve ser construído com autonomia que permita aventurar-se pelo conhecido, mas consciente da responsabilidade que ela traz, pois ensinar não é transmitir conhecimento.

“Uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com a liberdade dos alunos é a segurança em si mesma.” (FREIRE, 2000, p. 102). Para a interdisciplinaridade, a autoridade dos professores sustenta-se na coerência de seu discurso e de sua prática.

Muitas vezes, o percurso escolhido pela interdisciplinaridade para possibilitar ao docente um encontro profundo e significativo consigo mesmo está no resgate das histórias de vida. Nesse exercício, encontram-se o tom, os compromissos, as lutas, as esperanças e a fé. “No re-conhecimento, no re-encontro, re-escrevemos os projetos, as competências, os sonhos, as utopias e compreende-se que ‘ensinar é uma especificidade humana’.” (FREIRE, 2000, p. 102).

Para concluir, recorremos a Paulo Freire ao destacar que o compromisso com a formação de professores precisa ser explicitado em projetos e programas que possibilitem a construção de uma nova maneira de ensinar e aprender. E completa, “[...] a formação docente deve andar ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia de ser dos educandos.” (FREIRE, 2000, p. 14).

TEACHERS’ INTERDISCIPLINARY FORMATION: A MEETING WITH PAULO FREIRE

The inquiries are concerned with the possibilities of formation and learning that occur taking as basis the interdisciplinary pedagogical

project, constructed in partnership with teachers, students and some times, with the Institution. Thus, this text suggests a reflection on the construction of the pedagogical project of teachers' formation, in a continuous dialogue with Paulo Freire's thought, because this project detaches that the commitment with this formation needs to be showed in programs that make possible the construction of new ways to teach and learn.

KEY WORDS: Interdisciplinary. Paulo Freire. Pedagogical project. Private university. Teachers' formation.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os art. 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 e o art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.
- FREIRE, P; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 3. ed. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas. SP: Autores Associados, 1997.

HAAS, C. M. O exercício possível da docência interdisciplinar nas instituições privadas de ensino superior. *Revista Unicsul*, ano 3, n. 4, ago. 1998.

SILVA, J. M. *A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

TORRES, R. M. Repercussões do pensamento de Paulo Freire no campo da educação de jovens e adultos. In: VENTORIM, Silvana; PIRES, Marlene de Fátima Cararo; OLIVEIRA, Edna Castro de. (Org.). *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória: EDUFES, 2000.

VENTORIM, S; PIRES, M. F. C; OLIVEIRA, E. C. (Org.). *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória: EDUFES, 2000.

Recebido em 11 maio 2007 / aprovado em 11 jun. 2007.

Para referenciar este texto

HAAS, C. M. da. A formação interdisciplinar de professores: um encontro com Paulo Freire. *EccoS*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 75-96, jan./jun. 2007.